

EFd^{igital}

EDUCACIÓN Y FUTURO

22

“

Jornada

EL ARTE DE PACTAR EN EL CES DON BOSCO

Enero - Junio 2021
ISSN: 1695-4297



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB – Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación – Comunidad de Madrid), Raquel Loredó (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredó (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

<https://cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html>

efuturo@cesdonbosco.com



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 Alumnado inmigrante. Factores emocionales y afectivos en el aprendizaje del español

Íñigo García Pérez

35 Características de los programas de formación de pares para personas con problemas de salud mental

Rebeca Zabaleta González, Fernando Lezcano Barbero y María Victoria Perea Bartolomé

53 El proyecto escénico como herramienta de aprendizaje en el futuro maestro de primaria desde la metodología Dalcroze

Ana-Mercedes Vernia-Carrasco

69 Gamificación educativa y videojuegos

María Luisa Belmonte, Ramón Paterna y María Ángeles Hernández-Prados

85 Los cuentos como recurso para trabajar la diversidad familiar en Educación Infantil

Elena Gómez Rostoll y Mónica Belda Torrijos

125 Iniciación a la metodología Shinrin Yoku. La magia de los baños de bosque.

Gregorio Pérez Bonet

SECCIONES

133 El Arte de Pactar: Jornada sobre el Pacto Educativo Global

145 Reseñas Bibliográficas

22

EL PROYECTO ESCÉNICO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EL FUTURO MAESTRO DE PRIMARIA DESDE LA METODOLOGÍA DALCROZE

STAGE PROJECT AS A LEARNING TOOL IN THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER: DALCROZE METHODOLOGY

Ana-Mercedes Vernia-Carrasco

Profesora de la Universidad Jaume I (Castellón). Doctora en Educación Musical.

Licenciada en Trompeta por el Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona.

Resumen

El proyecto escénico, enmarcado dentro de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I de Castellón, surge como necesidad de dar respuesta a la demanda del alumnado de grado en maestro de primaria, debido a su falta de preparación en el ámbito de la educación musical. El objetivo principal fue aprovechar las ventajas que nos da el aprendizaje global, colaborativo y cooperativo para adquirir los conocimientos científicos a la par que se adquirían herramientas y habilidades para ponerlos en práctica desde y a través de la expresión corporal y rítmica como herramienta de trabajo.

Palabras clave: proyecto escénico, educación musical, maestro de primaria, Dalcroze.

Abstract

The scenic project, framed within the subject of Teaching Musical Expression at the University Jaume I of Castellón, emerges as need to cover the lack of training of pre-service Primary school teachers within the field music. The main objective was to take advantages provided by holistic, collaborative and cooperative learning in order to acquire scientific knowledge as well as the tools and skills to implement it through body and rhythmic expressions.

Keywords: stage project, music education, elementary school teacher, Dalcroze.

Recibido: 27/07/2020

Aprobado: 01/02/2021

Enero-Junio 2021

ISSN: 1695-4297

páginas

53-67

Nº 22

1. INTRODUCCIÓN

Los futuros maestros de primaria, hoy con un perfil generalista que les impide formarse adecuadamente en determinadas áreas y/o materias, parten de un nivel cognitivo muy elemental en algunos casos, por ello no es de extrañar que incluso muchos de ellos no superen los exámenes propuestos a quienes serán sus futuros alumnos, pues carecen de expresión en la comunicación no cumplen con la Competencia Lectoescritura, etc. Álvarez (2013) recoge en su artículo publicado en el País, que el 86% de los futuros maestros de primaria suspende las pruebas de conocimientos, formado por preguntas que debieran responder alumnos de 12 años.

Para Pozo, J. (2008), al igual que para nosotros, la realidad social demanda cambios de modelos pedagógicos para la escuela, incidiendo en que el modelo constructivista en la escuela trata de proporcionar al discente, “capacidades de aprendizaje, a ordenar el flujo informativo al que se enfrentan en la vida diaria, y a brindarles varios enfoques teóricos para que sean capaces de dudar de ellos y de entender porque esos saberes son mejores que otros”, aunque en la realidad, esto no suceda así.

Por otra parte, la educación Musical en Primaria tiene el objetivo de introducir al alumnado en el mundo artístico, potenciando además del espíritu crítico, la motivación e incidiendo en las Competencias Básicas a través de la música, pero también atiende a los contenidos o competencias específicas como la competencia rítmica, vocal, comunicativa e interpretativa, auditiva, expresiva, etc. En cambio, el perfil del futuro maestro generalista no permite desde la formación universitaria no permite el conocimiento y aplicación de los contenidos teórico-práctico musicales que se requieren para la aplicación del currículum, lo que supone un agravio no sólo para quienes tendrán que impartir la asignatura de música sin haber adquirido las competencias necesarias, sino también para el alumnado que verá como su aprendizaje musical puede ser escaso o nulo, cuando su profesor de música no sea especialista.

El proyecto escénico surge por la necesidad de dar respuestas a las necesidades de los futuros maestros de primaria que parten de una escasa o nula formación musical. Se basa fundamentalmente en la expresión rítmica y corporal como herramienta significativa para la adquisición de contenidos y su posterior implementación, desarrollando el trabajo colaborativo y cooperativo del alumnado participante. Por otra parte, nuestra experiencia en el método Dalcroze y la formación desde un proyecto escénico nos permitió reflexionar sobre la posibilidad de aplicar este recurso para poder conocer cuáles sería los posibles beneficios o, por el contrario, esta no sería una herramienta eficaz para un grupo tan numeroso.

Ya el pedagogo J. Dalcroze partía de que las primeras experiencias de aprendizaje son de origen motriz y el ritmo musical solamente puede adquirirse a través de una implicación global. Así, la educación rítmica

se podrá desarrollar mediante marchas o movimientos corporales, estableciéndose el cuerpo como el intermediario entre sonido y pensamiento (Conde, Martín y Viciano, 2004).

El proyecto,, que se mostró a alumnado de nivel de primaria de diferentes centros de Castellón, citados por el Auditorio para que pudiesen observar cómo sus futuros maestros aprenden la asignatura de música desde la expresión corporal y el cuerpo como herramienta para asimilar contenidos teóricos, y que tuvo como objetivo principal adquirir los diferentes contenidos teórico-prácticos musicales que deben conseguir los futuros maestros de dicho nivel, sin olvidar lo que supone el trabajo en grupo y la diversidad en grupos numerosos, tuvo la valoración positiva por parte de la Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I de Castellón.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tras varios años de experiencia impartiendo docencia en la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en Universidad y comprobar el perfil discente respecto a su formación musical, se plantea la necesidad de buscar alguna herramienta didáctica que permita con los 6 ECTS (sistema europeo de transferencia de créditos) de formación que dispone esta asignatura, se puedan alcanzar las habilidades y competencias necesarias para poder desarrollar la función docente en el nivel de primaria y en la asignatura de música.

Entre las dificultades que detectamos y que también nos manifestaron nuestros discentes fueron:

- No han recibido ninguna hora de música durante su formación anterior.
- No suelen cantar.
- Les da vergüenza bailar o cantar delante de sus compañeros.
- Desconocen los elementos básicos del Lenguaje Musical.

A continuación, citamos algunas carencias que hemos percibido y otras que los alumnos nos han manifestado:

- No son capaces de afinar la escala de DOM.
- No son capaces de mantener una pulsación.
- No reconocen las figuras elementales (Redonda, blanca, negra o corchea).
- No son capaces de cantar marcando el compás.
- No reconocen auditivamente los compases elementales (2/4, 3/4, 4/4).

- Escogen sencillas canciones para aprenderlas de memoria, que después son incapaces de cantar sobre la partitura.
- Suelen perder la pulsación cuando practican en grupo.
- No valoran el cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Ante la que considerábamos una situación para reflexionar nos planteamos las siguientes hipótesis dirigidas a permitir y facilitar la adquisición de conocimientos musicales a nuestro alumnado:

- ¿La expresión rítmica y corporal podrá ayudar en tan poco tiempo al alumnado?
- ¿Un proyecto escénico incorporando la metodología Dalcroze será significativo para adquirir las competencias musicales necesarias?
- ¿Será eficiente el trabajo cooperativo y colaborativo en un grupo tan numerosos, atendiendo a la diversidad del mismo?

Ante la detección del problema se plantearon los siguientes objetivos:

2.1 Objetivos generales

- Adquirir los conocimientos teórico-prácticos musicales necesarios para aplicarlos como futuros maestros de primaria.
- Utilizar la expresión rítmica y corporal como herramienta para la adquisición significativa de conocimientos.
- Cambiar el papel del futuro docente de música y situarlo como alumnado que muestra su aprendizaje a quienes serán sus futuros alumnos, a la par que asimilan los contenidos teórico-práctico musicales propios de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en grado de maestro en Primaria.

2.1.1 Objetivos específicos

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social más próximo o motivador.
- Audición activa y reconocimiento de una selección de piezas musicales breves, de distintos estilos y culturas.
- Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales sencillas.

- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.
- Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención.
- Interés y respeto por las manifestaciones producidas por los demás.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, canciones y piezas musicales e interpretación de danzas sencillas.
- Creación musical.
- Confianza en las propias posibilidades de producción musical.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Valoración de la estética expresiva del movimiento.

2.2 Proceso de actuación

Durante las primeras semanas de clase se introduce el proyecto escénico, cómo se preparará y las diferentes actividades que se realizarán para llevarse a cabo, así el alumnado empieza a tomar decisiones y acciones que fomentan la participación del grupo de manera colaborativa y cooperativa, gestionando su tiempo, herramientas y tomando decisiones para llegar a un acuerdo desde el consenso.

Al contar con un grupo de alumnado cercano a los cien participantes, se formaron doce subgrupos de 5-8 miembros cada uno, con autogestión para escoger una canción, determinar los ensayos, los contenidos teórico prácticos musicales y un tema transversal. Para cada grupo se intentó que por lo menos un discente tuviera algunos conocimientos musicales, aunque se dio el caso que los miembros de un grupo no tenían ningún conocimiento de música.

Una vez tomadas las decisiones que se llevarán a cabo, se programan los ensayos y la fecha en que se desarrollará la muestra pública, que además formará parte de las actividades de evaluación de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical.

En todas las sesiones prácticas de la asignatura se dedica un espacio a la revisión y seguimiento del proyecto, con aportaciones reflexivas de los diferentes grupos y por otra parte se inicia un proceso de evaluación

por parte del alumnado diferenciando tres ámbitos a valorar:

- El funcionamiento del grupo
- Autoevaluación
- Evaluación del proyecto (proceso, desarrollo y aplicación práctica).
- Actuación docente.

Las actividades se realizan pro grupos, pero la valoración es individual para motivar en la implicación y que ningún miembro del grupo pueda afectar negativamente a la marcha de este.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Diferentes autores destacan la importancia de la educación musical y las competencias que el docente debe tener al respecto, en esta línea, García Hoz (1996) ya destacaba que conocimientos, actitudes y valores son tres dimensiones que debe tener cualquier planteamiento educativo. Este autor dice refiriéndose a la educación completa dirigida a la persona:

Si en la personalización educativa se busca la formación completa de la persona, con una especial atención al desarrollo personal de cada estudiante sin olvidar su dimensión social, las estrategias docentes como modelos de actividad profesoral han de tener presente dicha perspectiva. (García Hoz, 1996, p. 133)

Prieto (2001) destaca que el maestro de primaria especialista en Música, debería tener en cuanto a capacidades musicales, la audición, reconocimiento, reproducción y representación de combinaciones sonoras y estructuras musicales sencillas, destacando el desarrollo del oído como fundamental para la correcta afinación, el canto y también la interpretación musical, sin olvidar la importancia de las habilidades psicomotoras, es decir, el cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Zaragozá (2009) aludiendo a Giráldez (2007) propone una serie de competencias a través de las cuales el alumnado puede adquirir las habilidades necesarias para ser musicalmente competente:

Tabla 1

Competencias musicales para alumnado de secundaria

Competencia Expresiva /Interpretativa	Cantar colectiva o individualmente. Bailar sincronizando los movimientos e interpretar con instrumento musical a través de una partitura y otras formas.
Competencia Creativa	A través de las TIC, instrumentos tradicionales y otros materiales.
Competencia Perceptiva	Ser consciente y experimentar voluntariamente diferentes niveles de percepción musical (comprensión del discurso musical), extrayendo la máxima información y satisfacción del proceso de audición.
Competencia Musicológica	Conceptualizar la terminología musical, enriqueciendo los procesos expresivos y de percepción del acto interpretativo, creativo y auditivo. Atendiendo a lo que nos sugiere y nos emociona.
Competencia Instrumental (Axiológica ¹ y Cognitiva)	Aplicar y otorgar valores y actitudes que favorezcan contextos sociales positivos a través de la música.

Nota. Tomado de L. Zaragoza, *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*, 2009, Graó.

En este sentido, el cuerpo es el intermediario ideal entre los sonidos y nuestro pensamiento (Sassano, 2003). Adquirir una competencia rítmica significaría el control de unas habilidades que permitieran la comprensión, y consecuentemente la ejecución de los contenidos rítmicos de un determinado nivel musical. En este sentido, el ritmo, como dinámica que es, depende totalmente del movimiento y encuentra su prototipo más próximo en nuestro sistema muscular. Todos los matices de tiempo –allegro, andante, acelerando, ritenuto -y todos los matices de la energía–forte, piano, crescendo, disminuyendo- se pueden “realizar” en nuestro cuerpo, y la agudeza de nuestro sentimiento musical dependerá de la agudeza de nuestras sensaciones corporales (Jaques Dalcroze, 1921, citado en Swanwick, 2000).

La participación en actividades musicales requiere de un trabajo cooperativo y colaborativo en la adquisición de habilidades sociales. La práctica en grupo exige la atención al otro, aprender a adaptarse y establecer mecanismos de comunicación adecuados (Longueira, 2011). Como dice Maté (2003), la atención a la diversidad es un reto que plantea nuestro sistema educativo y aunque en el ámbito teórico pueda parecer posible, la práctica no resulta tan fácil. En opinión de esta autora, el trabajo cooperativo puede aportar herramientas útiles para la atención a la diversidad, implicando las siguientes características:

- La organización del trabajo en grupos reducidos.

1 Axiología (del griego *áxiōs* [‘valioso’] y *lógos* [‘tratado’]) es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos. La axiología alude tanto a los valores positivos como negativos, examinando los principios que consideran si algo es valioso o no (<http://es.wikipedia.org/wiki/Axiolog%C3%ADa>).

- La consecución de los objetivos de grupo condiciona los objetivos individuales.
- La evaluación y/o recompensas se dan a través de los resultados del grupo.

Cabe recordar, que la comunidad docente, no cuenta con una formación específica respecto a la conciencia corporal que facilite la utilización de las habilidades comunicativas (Rodríguez et al. 2013). Entendiendo que el cuerpo puede ser una potente herramienta comunicativa del LM, es necesario pensar que la formación del profesorado en este sentido, sería un punto a tener en cuenta. En esta línea Zaragoza (2009) remite al currículo para recordarnos que la rítmica, el movimiento y la danza son procedimientos de expresión musical, es decir, a través de ellos podemos llegar a adquirir conocimientos relacionados con la expresión musical, y cuya práctica debemos incluir en nuestro quehacer docente. Al igual que la danza y el movimiento lamentablemente se sitúan lejos del aprendizaje musical, añadiendo además la carencia del docente respecto a su formación en este ámbito.

En relación con la expresión y rítmica corporal como método de aprendizaje, no podemos dejar de citar a Dalcroze (Boyarsky, 2009) para quien la música era la mejor manera de conciliar mente, cuerpo, espíritu y emoción. Este pedagogo suizo, profesor de armonía en el conservatorio de Ginebra, observó que el punto débil de sus alumnos era el ritmo, la falta de relación entre el oído, las emociones y cuerpo, por ello su metodología fue organizándose en tres partes: la gimnasia rítmica, que utiliza el movimiento corporal para estudiar el ritmo, el solfeo y el estudio de las relaciones tonales, y la improvisación. En este sentido, Dalcroze comprobó que entrenar los dedos, los ojos y los oídos, pues era necesario que todo el organismo participara.

Su trabajo, como dice Boyarsky (2009), tuvo una importante incidencia en músicos, compositores, bailarines, coreógrafos, actores, dejando muchos ejemplos prácticos. Actualmente, los docentes formados en la pedagogía de Dalcroze se instruyen en el movimiento, armonía, solfeo, improvisación, piano, y en su pedagogía.

Dalcroze dice que el objetivo de la plástica animada es conseguir el equilibrio entre las acciones corporales, permitiendo sentir y expresar la música corporalmente. No se trata propiamente de una coreografía sino más bien de expresar o interpretar una música a través del cuerpo (Juntunen, 2004).

Enlazando con la función docente, sus responsabilidades y obligaciones, La función del docente, es ayudar, orientar, transmitir, mediando entre el alumno y la realidad, dándole las herramientas necesarias para que pueda interpretar esa realidad, y fomentando el diálogo (Blanchard y Muzás, 2005). Según estas autoras, para poner al alumno como protagonista de su aprendizaje es necesario un nuevo modelo de profesor que surgirá a partir de nuevos elementos como:

- la autorreflexión sobre cómo aprendió él,
- una formación que le permita ser un profesor mediador y no un mero transmisor,
- contexto de trabajo en equipo,
- un nuevo modo de trabajo en el aula, llegando a la teoría desde la práctica y el análisis con otros profesionales.

Crear conocimiento especializado en la educación implica algo más que imitación y experiencia, así, el profesional de música será el especialista con dominio en la teoría, técnica y práctica de la educación que le permitirá desarrollar su tarea como docente de música, por tanto, su ámbito se moverá dentro de los siguientes elementos (Tourriñán, 2010):

- Conocimiento de la educación.
- Conocimiento del área o materia que imparta.
- Dominio de destrezas para ejercer su función.

Competencia para ejercer su función.

A modo de orientación tomamos a Perrenoud (2007) quien propone una lista de diez competencias que en su opinión contribuyen a redefinir la profesionalidad docente:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

El trabajo en equipo, la gestión de un grupo numerosos implica estrategias y conocimientos para incluir el trabajo cooperativo y colaborativo. Meredith Belbin desarrolló una metodología para conseguir un trabajo en equipo de alto rendimiento. Esta autora define *rol* como “nuestro modo individual, personal, de

comportarnos, de contribuir a la tarea y de relacionarnos con otras personas en el trabajo” (citado en Caldas et al., 2009). Las actividades en grupo, por tanto, presuponen, que todos sus componentes son necesarios, creando un vínculo de unión que se reforzará si además también son compartidas las emociones.

También Perrenoud (2007) introduce la competencia de *trabajo en equipo*, entendida como competencia interpersonal que agrupa los siguientes contenidos:

- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

4. METODOLOGÍA

Para que los métodos sean efectivos dice Arnal (1997) citando a Angulo (1990), se requiere de medios técnicos que recojan información (entrevista, cuestionarios, observación, encuesta, vídeo, diario, etc.). Esta manera de obtener información también se verá afectada por el grado de implicación del investigador. Imbernón et al. (2007c) consideran que en la elección de la metodología para una investigación se debe tener en cuenta, por un lado, las teorías pertinentes de los atributos paradigmáticos, y por otro, las características de la realidad específica, considerando la posibilidad de adoptar ambos caminos metodológicos. La investigación interpretativa, en opinión de estos autores, pretende saber qué ocurre, qué ha pasado y qué significa o qué ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica. En esta línea, Barbera e Inciarte (2012), el paradigma interpretativo se dirige a que el investigador busque razones y no causas, pues las razones se enmarcan en el pensamiento, emociones o lógicas que motivan a las personas a realizar algo, por ello, la característica relevante del enfoque interpretativo, según estas autoras, es la conducta humana.

Considerando las aportaciones de los autores anteriores y atendiendo a las características de nuestro proyecto, hemos considerado escoger una metodología mixta que nos permitiera recoger datos desde distintas herramientas para aportar diferentes valoraciones, así, para realizar un seguimiento y una valoración de este proyecto hemos escogido por una parte la observación registrando las actuaciones del alumnado participante y por otra parte hemos recogido las valoraciones de cada participante de manera individual, voluntaria y anónima.

Las herramientas seleccionadas para el registro de la evolución en la asimilación de los contenidos han sido el video y las anotaciones periódicas. Para la valoración de los participantes se escogieron preguntas abiertas tales como “consideras adecuadas las actividades desarrolladas en el proyecto escénico”, “consideras adecuada la implicación de tus compañeros/as”. Para constatar si el proyecto fue adecuado respecto a los objetivos generales, se aplicó una actividad global de carácter didáctico.

Podemos clasificar la metodología escogida por una parte enmarcada dentro del paradigma positivista, cuantitativa cuasiexperimental, cuya finalidad es explicar, predecir y controlar, a través de instrumentos de medida y, por otra parte, y dentro del paradigma interpretativo, hemos escogido la metodología cualitativa desde las técnicas de observación y el cuestionario.

En cuanto a la muestra, según Hernández et al. (2008, p. 394), en el proceso cualitativo se trata de un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández et al 2008, p. 394).

La muestra escogida para nuestro trabajo de tipo no aleatorio e intencional, ya que nuestro interés es poder conocer si el proyecto escénico ha significado una herramienta eficiente para la mejora y adquisición de habilidades y competencias musicales en nuestro alumnado participante y lo que ha supuesto para ellos, el trabajo en grupo u otros elementos en los cuales no contábamos, pero los participantes han detectado como positivos o negativos, fue el grupo de alumnado del año en cuestión, pues es con ellos con los que podíamos trabajar directamente y realizar un seguimiento.

La herramienta para procesar los datos cuantitativos será el SPSS, no obstante, aunque tenemos ya una primera aproximación a los resultados, dada la relevancia que puede tener este proyecto como método pedagógico, somos prudentes y esperaremos a realizar una comparativa entre los resultados para un segundo grupo en el curso académico 2016-17.

5. RESULTADOS

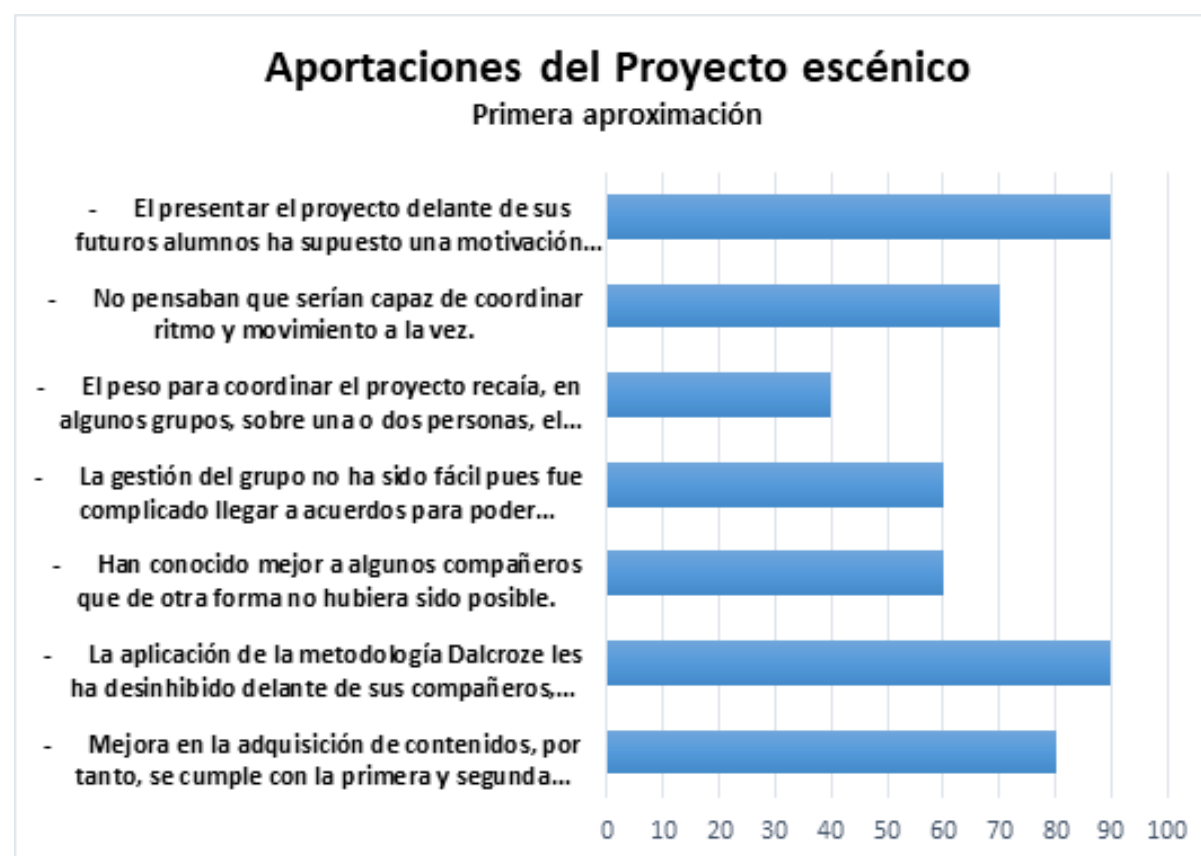
Aunque esperamos una segunda aplicación del proyecto para poder realizar una comparativa con los resultados de los dos grupos participantes (cursos 2015-16 y 2016-17) si podemos adelantar desde las aportaciones del primer grupo de aplicación, que el proyecto ha supuesto:

- Mejora en la adquisición de contenidos, por tanto, se cumple con la primera y segunda hipótesis.
- La aplicación de la metodología Dalcroze les ha desinhibido delante de sus compañeros, hipótesis que no habíamos planteado.

- Han conocido mejor a algunos compañeros que de otra forma no hubiera sido posible.
- La gestión del grupo no ha sido fácil pues fue complicado llegar a acuerdos para poder ensayar.
- El peso para coordinar el proyecto recaía, en algunos grupos, sobre una o dos personas, el resto se limitaba a oír y seguir lo indicado.
- No pensaban que serían capaz de coordinar ritmo y movimiento a la vez.
- El presentar el proyecto delante de sus futuros alumnos ha supuesto una motivación añadida pero también una responsabilidad.

Figura 2

Aportaciones del proyecto escénico



Cabe decir respecto a la última hipótesis, que es necesario, bajo nuestro punto de vista, incidir más en las estrategias que fomenten el trabajo cooperativo y colaborativo, pues es el alumnado manifiesta la mayor dificultad del proyecto, el trabajo en grupo desde el consenso y con la implicación de cada miembro.

No obstante, debemos ser prudentes antes de hacer una valoración de los resultados, y esperar la implementación del proyecto en un segundo grupo, para poder contrastar los datos obtenidos y los resultados académicos, pues es importante señalar, que el grupo que ha llevado el proyecto hasta el final ha obtenido mejores resultados en la asignatura que los grupos de los cursos anteriores, y esto para nosotros es un dato a tener en cuenta, por ello insistimos en esperar la comparativa con el grupo para el próximo curso y poder aportar unas conclusiones más sólidas.

6. CONCLUSIONES

Desde las reflexiones de los estudiantes se desprende la valoración positiva del proyecto y su adecuado desarrollo para conseguir los objetivos generales, aunque se destacan algunos casos que ponen de manifiesto la difícil gestión que supone el trabajo en grupo, en algunos casos por la falta de interés de algunos participantes, lo que ha supuesto el valorar la importancia del aprendizaje cooperativo y colaborativo. En este sentido se han recogido diferentes aportaciones que manifiestan la escasa implicación de algunos participantes lo que dificultó en algunos momentos la puesta en práctica del proyecto, aunque en la mayor parte de los casos destacan al proyecto como herramienta idónea para la adquisición de contenidos prácticos. Hay participantes que valoran positivamente su propio desarrollo desde el inicio del proyecto hasta el final y la adquisición de habilidades en el transcurso del mismo.

Cabe destacar que de acuerdo con la valoración de las actividades que se desarrollaban en grupo, pero se valoraban de manera individual, el alumnado estuvo a favor en este punto, pues algunos manifestaban la escasa implicación de algún miembro del grupo y lo injusto que les resultaba que la valoración estuviera supeditada al resultado grupal y no al individual.

En un primer momento, este punto de vista nos resultó controvertido, puesto que el trabajo en grupo lleva a un resultado del conjunto, pero la aceptación de este acuerdo nos mostró que fue una motivación más para el desarrollo del proyecto, pues los docentes percibieron las dos perspectivas, por una parte, el resultado del grupo dependía de su implicación, pero también su nota individual y por otra parte, se tendría en cuenta que el resultado final del grupo no afectara al trabajo individual.

Dada la experiencia en un primer curso académico y la intención de repetir el proyecto en un segundo grupo, esperamos poder gestionar los datos recogidos para poder realizar una comparativa y obtener resultados fiables.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Las limitaciones que nos hemos encontrado, sobre todo las limitaciones señaladas por el alumnado, han sido principalmente de tiempo y disponibilidad en la preparación del proyecto, ya que los diferentes grupos estaban formados por alumnado de distintas poblaciones, por tanto, establecer horarios de reuniones y ensayos llevo una gestión complicada. Por nuestra parte, la complicación nos vino por una parte por el número de participantes, y por otra parte, por las nuevas tecnologías,

pues sólo disponíamos de un ordenador que hacía a las veces de cámara y de reproductor de sonido, en este sentido debemos agradecer a los técnicos de sonido del Auditorio de Castellón que supieron sacar partido a nuestras herramientas.

Como perspectivas de futuro y atendiendo a las conclusiones preliminares, podemos intuir que el proyecto escénico es una herramienta significativa para adquirir habilidades y competencias vinculadas a la docencia en el futuro maestro de primaria, aunque la prudencia nos indica que debemos esperar a la comparativa de los resultados en la aplicabilidad del proyecto a un segundo grupo en el curso académico 2016-17, no obstante y atendiendo a las reflexiones a portadas por el alumnado participante, entendemos que debemos trabajar en esta línea de proyectos globales y de aprendizaje cooperativo y colaborativo para poder atender a la demanda de nuestro alumnado.

Por otra parte, y siguiendo las líneas del proyecto, estamos elaborando un material en formato manual/libro, que oriente y guíe al alumnado para la preparación del proyecto desde el inicio de curso, conectado con la guía docente de la asignatura. Su contenido pasa por el trabajo por proyectos, las fases que pueden desarrollarse, herramientas y estrategias de aprendizaje dirigidas a la educación y formación musical, la gestión del trabajo en grupo y la evaluación, con sus diferentes fases y escenarios.

Así mismo, ya hemos empezado la difusión del proyecto con la participación del alumnado (desde la representación de su delegada) en un seminario de investigación y unas Jornadas didácticas, además de un Congreso internacional, pues entendemos que la mirada crítica y reflexiva de otros profesionales nos puede aportar beneficios y nuevas reflexiones.

Agradecimientos a la Universidad Jaume I, al alumnado de Grado en Maestro de Primaria (Grupo A, curso 2005-16) y al Auditorio de Castellón (Sofía Grande).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2005). Actividad discente: la cara oculta de la universidad. *El País*. http://elpais.com/diario/2005/06/06/educacion/1118008808_850215.html
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Narcea.
- Boyarsky, T. (2009). *Dalcroze Eurhythmics and the Quick Reaction Exercises [Lagimna-sia rítmica Dalcroze y los Ejercicios de Reacción Rápida]* The Orff Echo. <http://www.aosa.org/09conf/documents/BoyarskyWinter09.pdf>
- Caldas, M. E., Castellanos, A., Hidalgo, M. L., y López, R. (2009). *Formación y orientación laboral*. Editex.

- Conde, J., Martín, C., y Viciano, V. (2004). *Las canciones motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Inde.
- García Hoz, V. (Dir.). (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Rialp.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. P. (2010) *Metodología de la investigación*. McGraw-hill, interamericana editores. https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Imbernón, F. (coord.), Alonso, M. J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A., Ruiz de Gauna, P. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó.
- Juntunen, M.L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu University Press.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical* [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela. <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIRA.pdf>.
- Maté, M. (2003). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. En F. López Rodríguez (dir.), *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo* (pp. 19-32). Graó.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prieto, R. (2001). El Perfil del Maestro de Primaria Especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (40), 175-185.
- Rodríguez, R. M., Caja, M. M., Gracia, P., Velasco, P. J., y Terrón, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 213-241.
- Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Stadium.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Zaragozá, L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Vernia-Carrasco, M. M. (2021). El proyecto escénico como herramienta de aprendizaje en el futuro maestro de primaria desde la metodología Dalcroze. *Educación y Futuro Digital*, (22), 53-57.